

Enseignement supérieur et formateurs à l'université : quels problèmes et quelles solutions ? / Ramzi Abou Chacra. — Extrait de : Annales de philosophie et des sciences humaines. — N° 17 (2004), pp. 45-54.

Titre de couverture : Annales de philosophie et des sciences humaines

I. Programmes d'études. II. Connaissance, Théorie de la. III. Enseignement supérieur.

PER L1044 / FP147875P

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET FORMATION DES FORMATEURS À L'UNIVERSITÉ : QUELS PROBLÈMES ET QUELLES SOLUTIONS ?

Kaslik, le 15 novembre 2003

D^r Ramzi Abou Chacra

Professeur - Université libanaise

*« L'instruction, au sens le plus large,
qui embrasse aussi l'éducation, est
cette activité de l'homme qui a pour base le besoin
de l'égalité et la loi immuable de son mouvement en avant. »*

Léon Tolstoï

Je voudrais commencer par des remerciements adressés à la faculté de Philosophie et des Sciences humaines de l'USEK, ainsi qu'à la faculté de Pédagogie de l'Université libanaise pour l'honneur qu'elles me font d'être parmi vous aujourd'hui, et je profite de cette occasion pour leur exprimer mon amitié et ma sympathie.

Dès le début, une double délimitation s'impose : celle qui rétrécit en connaissance de cause le champ de cette intervention qui ne pourra, en aucun cas, parler de(s) problème(s) et de(s) solution(s) au pluriel, comme le titre l'indique ; et celle, plus contraignante et plus exigeante du point de vue méthodique, qui impose une délimitation du champ conceptuel de la

question que je traite devant vous, à savoir la formation de formateurs. D'une part, c'est de formation d'enseignants qu'il s'agira dans mon propos, et d'autre part, c'est surtout la réflexion sur le sens de la formation qui nourrira mes propositions.

Ne vous semble-t-il pas qu'il faille, justement, réfléchir sur la notion de formation tout court, et tenter de bien maîtriser son cadre définitoire, avant de se lancer dans la réflexion sur cette formation au second degré, euphorisante comme toute autorité, séduisante comme tout pouvoir, dans cette enivrante expression : la formation de formateurs ?

Une formation est-elle une transmission de savoirs ? de savoir-faire ? de savoir-être ? de savoir-devenir ? Est-elle un profil de sortie du formé chez qui ces différents modes d'appréhension du monde et d'acquisitions, font cheminer la conscience et le corps, l'esprit et la matière vers un nouveau schéma comportemental, attendu et souhaité ? Aucune didactique, et vous savez qu'il y a autant de didactiques que de disciplines, n'a épuisé la résonance de ces questions dans le va et vient permanent entre théorie et pratique, entre spéculation et réalisation.

Disons donc, au départ, ce que la formation n'est pas, et je m'inspire, pour le faire, de la réflexion philosophique de Philippe Merieu dans son discours inaugural de la faculté des Sciences de l'éducation à l'université Saint-Joseph, il y a déjà un an : la formation n'est pas une mimesis ou, plus précisément, la formation ne peut pas se borner à être une répétition, ni se suffire d'être une simple imitation.

D'emblée, toute représentation simplificatrice de l'acquisition d'habiletés, fondée sur la reproduction du geste et de la pensée, s'avère appauvrissante et reste en deçà de la complexité du phénomène que nous décrivons. Et c'est justement dans cette prise de conscience du caractère complexe de la transmission et de l'acquisition des compétences, que s'est constitué, tout au long de l'histoire de l'humanité, ce que je voudrais appeler ici « le souci didactique », et que l'université, dans sa volonté de mieux faire et surtout de mieux faire faire, s'est emparée des territoires de la formation. La sociologie de la formation, notamment de la formation des enseignants,

dont la littérature est abondante, n'a pas manqué de souligner cette question, en soulevant le problème de la relation entre la formation académique et la formation professionnelle. Ce souci est bien sûr celui de la professionnalisation qu'il s'agisse des métiers de l'enseignement, dont il sera question aujourd'hui, ou d'autres métiers.

1. DU PRESTIGE DE L'ARTISAN ET DE SON SAVOIR-FAIRE

Avant d'être banalisé par son utilisation au quotidien dans la littérature pédagogique, le concept de savoir-faire n'était manipulé qu'avec beaucoup de précaution et dans une certaine mesure, avec appréhension. Pourquoi ? Parce que les maîtres-artisans n'ont jamais été légion. Convoquons rapidement le passé : n'avons-nous pas tous appris en histoire d'Europe combien les compagnons, détenteurs des savoirs et praticiens des savoir-faire, étaient entourés de respect, jusqu'au point de les voir traverser royaumes et empires, en temps de paix comme en temps de guerre, sans être inquiétés par les relations belliqueuses entre souverains, et bénéficiant du sauf-conduit, ce passeport diplomatique du Moyen-Âge ? Vous savez sans doute aussi que le compagnonnage était organisé dans un esprit de corporation dans le cadre d'une codification stricte et contraignante, mais par là-même, source de sentiment de sécurité et de valeur personnelle. L'artisan et l'apprenti, du temps des compagnons, vivaient les relations sociales sous leur double aspect, hiérarchique et égalitaire en fonction d'un état d'esprit qu'ils avaient en commun, et qui s'appelait la maîtrise et le goût de la perfection. Que de fois le maître aidait-il l'ouvrier en difficulté dans son œuvre, mû essentiellement par le désir de sauvegarder le prestige de sa corporation et habité par l'espoir de voir naître un nouveau maître, certain que c'est la pratique bien assistée qui polit le praticien ! Nul doute qu'à cette vision des choses, se mêle une projection de nos espoirs concernant les formateurs des temps post-modernes qui rend aussi vertueux ceux des temps passés. Mais ne pensez-vous pas, avec moi, que le comportement de ces compagnons d'antan soit, dans une large mesure, l'ancêtre de notre souci de professionnalisation actuelle, et que parmi eux on recrutait les meilleurs formateurs ?

1. Dans son « *Trajet de la formation* », Dunod, Paris, 1983, Gilles Ferry consacre le chapitre 5 de son ouvrage à une bibliographie sur la pédagogie de la formation des enseignants.

Cette convocation du passé nous permet de mieux mesurer le problème de la formation : équilibrer savoirs et savoir-faire, connaissance et habileté chez une personne sachant être en harmonie avec soi et avec le monde. Transparaît aussi une nostalgie qui risque de faire apparaître comme un âge d'or, ces époques lointaines, comparées à notre époque où la disparité entre le cerveau et le bras, entre l'architecte et l'ouvrier, entre les « cols blancs » et les « cols bleus » continuent de creuser, en dépit des efforts de la formation continue et de la formation d'adultes, les clivages sociaux.

2. LA FORMATION DES FORMATEURS ENTRE DISCOURS ORDINAIRE ET DISCOURS SAVANT

Dans le champ que nous avons volontairement délimité et qui est celui de la formation d'enseignants, l'université s'est appropriée, sous le signe de la professionnalisation, un domaine qui semble, à première vue, lui appartenir de plein droit : c'est le domaine de la didactique. Ce qui nous paraît légitime dans cette appropriation, c'est le fondement même et la raison d'être du monde académique, à savoir l'effort permanent cherchant à renouveler, approfondir et théoriser les savoirs. Autrement dit, et du point de vue théorique, le rôle de l'université, et vous voudrez bien excuser le caractère rudimentaire de cette image, consiste à tirer vers le pôle du discours savant, vers l'épistémé et le savoir érudit, comme discours premier et premier discours, tous les discours seconds, ceux de la vulgarisation (nous ne sommes pas loin du latin « vulgare » qui signifie répandre) autant que ceux de la reformulation moins spécialisée, qui diluent le savoir jusqu'à en faire des assertions figées et complètement coupées de leur contexte scientifique ; en un mot : la doxa ou le mélange hétéroclite des discours qui savent, de moins en moins, jusqu'au point de devenir plats et insipides. Exemple personnel et simple : au début de ma carrière d'enseignant, il m'est arrivé de jouer à celui qui sait beaucoup et de poser à mes élèves du cycle secondaire la question : pourquoi le ciel est-il bleu ? Exaspérés que leurs réponses, pourtant studieuses, fussent tenues en échec, ils finirent par poser la question à leur professeur de physique qui ne tarda pas à me prêter un livre que je n'oublierai jamais et dont le titre est « Idées folles ». Je n'ai pas mis très longtemps pour découvrir mes limites comme professeur de lettres devant le discours, pourtant franchement vulgarisateur de la physique et de l'astronomie. J'étais dans le doxique et un collègue, avec les meilleures intentions du monde, venait de me montrer combien le chemin de

l'épistémologique était difficile et souvent dangereux. Nul besoin de vous avouer que je n'ai plus osé poser la question et que, soyez indulgents, je continue d'en ignorer la réponse. J'avoue que j'aurais aimé, de tout cœur, connaître et transmettre sur un mode un tant soit peu savant, le secret de cette lointaine et irradiante lumière.

Le bleu innocent et candide de la question, m'ouvre devant vous aujourd'hui d'autres horizons et me fait poser la question que vous avez déjà pressenti : dans quelles mesures nos institutions académiques sont-elles entrain d'attirer vers le pôle de l'épistémé les discours de la doxa, c'est à dire de faire de chacun de nous un chercheur dans l'action et de l'action de chacun de nous un (pro)moteur pour la recherche ? Question presque cruelle, mais nécessaire si l'on veut vraiment former des formateurs ! Je conclus pour ce premier point en termes prescriptifs : il est de haute nécessité que l'Université contribue à la professionnalisation du métier d'enseignant en occupant la place qui est la sienne, celle de vitaliser les savoirs et d'apporter du savoir vital.

3. LA FORMATION DES FORMATEURS ET LES NOUVELLES TENDANCES EN ÉPISTEMOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans un séminaire relativement récent, précisément en janvier 2003, André Robert, directeur de la prestigieuse « Revue pédagogique » en France, et invité de la faculté de Pédagogie de l'université libanaise, soulève devant un public de doctorants et d'enseignants universitaires la question du « principe de certitude » qui a contribué, pendant très longtemps, à élargir le fossé entre sciences exactes et sciences humaines, les premières étant, à partir de l'illusion modélisante et de l'illusoire exactitude perçues comme supérieures aux secondes et surtout comme plus fiables qu'elles ; ce principe de certitude cède le pas à ce qui lui est antithétique et c'est l'incertitude qui s'érige en principe et en concept de base dans le monde de la recherche. Conséquence directe : ce sont les sciences exactes qui s'inspirent des méthodes des sciences humaines, et certains épistémologues n'hésitent plus à évoquer la poésie comme schéma et modèle de référence.

En quoi ce changement de perspective, dans l'épistémologie de la recherche, peut-il servir notre propos ? Je pense qu'il nous permet en premier lieu de remettre en question la disparité entre science et art, en réduisant les distances, en ouvrant les frontières et en établissant des passerelles entre les sciences de l'homme et les sciences de la nature, si l'on

me permet de les désigner ainsi. Cette nouvelle vision du monde, nous impose, en deuxième lieu, une révision en profondeur de notre situation épistémologique actuelle en ce qui concerne la formation : la rigueur devra, dorénavant, tout en devenant de plus en plus exigeante, cohabiter avec l'incertitude et admettre l'erreur. Quand aux retombées de ces nouvelles perspectives sur les positionnements et les stratégies en ingénierie de la formation, elles sont multiples et elles commencent à se faire sentir dans la réflexion sur la psychologie et l'acquisition des schémas de comportement nouveaux ainsi que dans le domaine de l'élaboration rationnelle des contenus des nouveaux savoirs et savoir-faire en communication et en formation initiale et continue.

En d'autres termes, la nouvelle sphère épistémologique tend à instituer une relation à l'univers dans laquelle le poétique et l'artisanal fonctionneront comme antidote au machinal, au virtuel et à la production en séries de comportements dits rationnels. La grille de lecture scientifique du monde ne pourra pas, jusqu'à nouvel ordre, épuiser la complexité de l'arbre ; elle devra, dans l'ambition même de maîtriser l'univers savoir accepter la leçon de modestie que lui donne au quotidien, l'étonnante diversité et le foisonnement infini dans le monde de la matière et dans celui de l'esprit. C'est l'innombrable dans l'un comme diraient certaines lectures d'obédience mystique.

4. L'UNIVERSITÉ ET LA TRANSMISSION DES SAVOIRS ET DES SAVOIR-FAIRE

Le paysage actuel de la formation des enseignants au Liban est touffu et souvent déroutant. Deux exemples, que je cite rapidement, témoigneront de la complexité de la situation : les institutrices du cycle préscolaire, ou jardin d'enfants, sont formées par des institutions de l'enseignement supérieur, comme les facultés de Pédagogie (UL, USJ) ou les départements de Sciences de l'éducation, mais aussi par des établissements relevant de l'enseignement technique et professionnel, public et privé¹. Curieusement, les diplômes délivrés par l'université, licence en sciences de l'éducation, option préscolaire, sont, du moins actuellement, moins prestigieux et moins prisés que le baccalauréat technique et le TS délivrés par certaines des écoles de

1. Un décret tout récent vient de supprimer cette formation dans les écoles techniques.

formation, à la renommée bien fondée. Dans ce cas précis, la professionnalisation n'est pas le corollaire de niveau universitaire. Ce premier exemple, dessine les premières ombres sur l'image de la formation universitaire dans les domaines où la formation pratique est essentiellement la garantie de la compétence.

Le deuxième exemple est celui du flou et des interférences : quel est le statut du cycle de l'enseignement moyen : est-il le troisième cycle de l'enseignement de base et dépend-il en conséquence de l'enseignement primaire ? Ou bien constitue-t-il les premières marches du cycle secondaire ? Ou serait-ce un cycle indépendant ? Nous ne sommes pas directement concernés par le statut administratif de ce cycle, ni du fait qu'on le retrouve à la fois dans les écoles primaires (désignées alors comme écoles moyennes) et dans les écoles secondaires ou lycées. La question qui nous préoccupe est celle de la formation des enseignants de ce cycle, depuis la disparition des écoles normales moyennes, et l'avortement par le fait même, du projet d'une formation, conjointement conduite par l'université et par les écoles normales. Autrement dit, quel organisme et quel cursus de formation sont-ils destinés à répondre aux besoins spécifiques des enseignants qui prennent en charge les adolescent(e)s de douze à quinze ans ?

Dans les deux exemples apparaissent clairement les problèmes de planification, d'organisation et gestion pédagogique, mais se dessine en filigrane la question très délicate de l'articulation entre la théorie et la pratique, dans la formation des enseignants. Avons-nous le droit, à la lumière de ces deux exemples, de parler de crise et de situation critique dans le domaine de la formation des enseignants et dans le domaine de la formation des formateurs ? Le survol rapide que nous allons faire de la situation des organismes d'État directement concernés va nous fournir la réponse.

Les deux protagonistes sont la Faculté de Pédagogie de l'UL, ancienne Ecole Normale Supérieure qui assurait la formation initiale des professeurs du secondaire, et le Centre de recherche et de développement pédagogiques (CRDP) qui, par le biais des écoles normales, était chargé de la formation initiale et continue des maîtres et instituteurs du primaire, sans prendre en ligne de compte l'éphémère apparition des écoles normales moyennes. Or, ces deux protagonistes semblent avoir été, tout au long de leur histoire, des antagonistes : la faculté de Pédagogie n'a pas digéré son exclusion du projet des nouveaux programmes mis en vigueur en 1997, et le CRDP se sent très

lésé par l'arrêt des Écoles normales, décision allant théoriquement dans le sens de la professionnalisation, qu'il décrit comme étant une décapitation, et qu'il décrie et dénonce si bien qu'il finit par obtenir une sorte de monopole de la formation continue, projet de grande envergure et qui, maintenant, est dans sa première phase de réalisation. Entre temps, la faculté se lance dans la formation des enseignants du primaire et délivre des licences en sciences de l'éducation avec des options premier cycle et deuxième cycle de l'enseignement de base.

Et ce n'est qu'à partir de cette année qu'elle renoue avec la formation qui a été sa réelle vocation et qui avait doré son blason dans les années soixante-dix : il s'agit du CAPES ou Certificat d'Aptitude Professionnelle à l'Enseignement Secondaire, préparé en une seule année et dont le cursus ne contient plus la rédaction d'un mémoire.

Par ailleurs, et dans l'enseignement professionnel et technique, l'institut pédagogique national de l'enseignement technique était sur le point de créer sa licence d'enseignement, pour répondre aux impératifs de la professionnalisation du métier d'enseignant dans le cadre très contraignant de la formation professionnelle. Soulignons enfin que les diplômes de fin d'études universitaires délivrés par la faculté des Lettres et la faculté de Sciences sont aussi des licences d'enseignement, permettant à leurs détenteurs d'obtenir des postes de vacataires dans l'enseignement public, notamment au cycle secondaire.

Cette esquisse rapide, simple évocation des faits dans une zone non minime de la sphère éducative, répond amplement à la question et dit que nous sommes dans une situation de crise. Prérrogatives mal définies, dualisme institutionnel, plans contradictoires par manque de concertation transparente, répartition non rationnelle du budget et des subventions, individualismes ombrageux faisant de la notion de coopération des feux de paille sinon des feux d'artifice, pesanteurs administratives et pouvoir paralysant, quand il n'est pas paralysé, abus et laxisme sont autant d'obstacles que ne peut ignorer toute analyse réaliste de la situation.

5. DE QUELQUES SOLUTIONS

Au delà des illusions simplistes et des coups de baguette magique, une réflexion sur la politique de la formation des cadres éducatifs (formateurs et formateurs de formateurs) s'impose.

Je me permets d'évoquer, en premier lieu, l'expérience française des IUFM, les instituts universitaires de formation des maîtres, comme institutions dans l'expérience desquelles nous avons à puiser des enseignements et des savoir-faire autant administratifs que didactiques¹. Qu'il s'agisse de la professionnalisation et de la création du corps unique d'enseignants, de la coopération entre universités et ministère de l'éducation, ou de la question nodale de l'équilibre entre théorie et pratique, le cheminement de cette structure de formation, sera pour nous d'une très grande utilité.

Toutes les formes de partenariat sont dorénavant et de plus en plus impérativement de haute nécessité : partenariat entre structures éducatives publiques et privées, entre organismes chargés de formation et entreprises, cette dernière formule qui a déjà fait du chemin dans le monde des finances et des affaires, comme dans celui de la santé, est encore, très souvent, balbutiante dans la formation des enseignants. Nous espérons que le projet de création de centres de ressources humaines répondra, au delà de la récupération des locaux et des équipements des principales écoles normales, aux attentes de ses promoteurs autant que de son public, surtout qu'il s'agit d'une structure où sont représentés tous les organismes concernés.

Partenariat encore et aussi entre les organismes spécialisés, les syndicats et les collectivités locales : la majorité des citoyens libanais continuent d'ignorer que les municipalités doivent contribuer à la formation des cadres dans tous les domaines sociaux et à la mise en place des formations continues.

L'adoption du principe de l'alternance entre expérience professionnelle et formation ; et l'œuvre pour l'acquisition de l'esprit de cette pédagogie de l'alternance, appellent aussi des mesures à prendre par l'État, le secteur privé ayant là aussi pris des initiatives qui se sont révélées fructueuses. Au Canada par exemple, c'est un permis d'enseigner que délivrent les organismes responsables de la formation et non un diplôme qui confère aux enseignants le droit de professer à vie.

1. Cf. André Robert & Hervé Terral, *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, PUF, Paris, 2000.

Sur le plan académique, il est aussi important de favoriser la recherche concernant l'action, ou la recherche-action comme il est de mise de désigner cette approche qui soude la réflexion à la pratique.

Enfin, une pratique de la formation en équipe favorisera l'approche interdisciplinaire et les chances de réussite de l'enseignement par équipe, forme que nous devons tôt ou tard adopter, si nous voulons répondre aux exigences de la professionnalisation et aux défis du monde de l'éducation.